



LE BUREAU DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

CONTRE

LES FRERES DES ECOLES CHRETIENNES

Depuis plusieurs années, des amis de la saine éducation chrétienne, en cette province, se sont fait un devoir de dénoncer l'hostilité regrettable qui paraît régner dans le Département de l'Education, contre les RR. Frères des Ecoles Chrétiennes, leurs écoles et leur méthode d'enseignement.

D'après certains documents, déjà livrés au public, cette hostilité irait souvent jusqu'à la persécution.

Or, si on lit attentivement la correspondance qui suit, et qui nous vient d'un homme qui, malgré sa modeste position dans le monde, est pour nous une autorité en pareille matière, cette persécution est systématique.

La lettre "d'un instituteur canadien" et surtout les faits qu'il cite témoignent d'une partialité révoltante de la part des officiers du département. Nous recommandons cet écrit au public, surtout la dernière partie.

Le public intelligent commence à être fatigué de ces vilénies commises en son nom contre les dignes enfants du Vénérable de la Salle. Cette persécution ignare et niaise est surtout disgracieuse, lorsqu'elle se produit dans un temps où les juges les plus compétents dans tout le monde civilisé reconnaissent la supériorité de l'enseignement dit congréganiste, et surtout lorsque la protestante Angleterre elle-même la proclame, comme l'établissent les documents cités par notre correspondant.

Les choses en sont arrivées à ce point que le public dira avec nous : **IL FAUT QUE CELA FINISSE !**

A L'HONORABLE F.-X.-A. TRUDEL,

*Rédacteur en chef de L'ETENDARD.**Monsieur le Rédacteur,*

Je prends un vif intérêt à tout ce qui touche à la question d'éducation : on pardonnera ce faible à un homme qui, sans renoncer à l'espoir de revenir un jour au Canada comme instituteur, a enseigné une dizaine d'années déjà aux Etats-Unis. Je continue à suivre attentivement tout ce qui s'écrit dans les journaux du pays sur un sujet si vital.

Il y a quelques mois, un ami me passait un numéro du *Journal de Québec*, relevant dans un compte rendu du Conseil de l'Instruction publique, un certain nombre de fautes recueillies dans un ouvrage que les Frères de la Doctrine chrétienne ont, paraît-il, présenté à l'approbation du Conseil. Ces mêmes fautes, je les ai vues reproduites plus tard par nos deux journaux pédagogiques : *l'Instruction primaire* et le *Journal de l'Instruction publique*.

Cette forme inusitée de jeter aux quatre vents de la presse les fautes d'un ouvrage soumis à l'approbation du Conseil, excita naturellement ma curiosité. Comment, me disais-je, les disciples du Vénérable de la Salle dont les méthodes sont universellement adoptées dans les deux mondes, dont les ouvrages sont généralement suivis dans toutes les écoles, dont les travaux viennent d'être honorés d'un si éclatant témoignage par le jury de l'Exposition de Londres ; comment, en Canada, nous donneraient-ils des ouvrages émaillés de fautes et d'erreurs ?

Pour avoir le cœur net sur cette affaire, Monsieur le Rédacteur, je me suis donc procuré l'ouvrage en question et je l'ai étudié avec un soin minutieux. Ma première impression a été vite dissipée, et, à chaque page de cette étude, j'étais en admiration devant ce travail gigantesque dont je me propose de donner un jour à vos lecteurs une succincte analyse. Mon Dieu, qu'ils sont beaux, qu'ils sont bons surtout, ces quatre volumes ! Je n'ose pas dire qu'on les a trouvés trop bons, ce serait de la méchanceté ; mais je crois qu'on ne les a pas compris.

Je ne sais si ma mémoire est fidèle, mais il me semble que l'examen des nouveaux ouvrages classiques est soumis à un homme du métier qui fait rapport au Conseil. Dans le cas qui nous occupe, je crains que le Conseil n'ait pas eu la main heureuse et qu'il n'ait soumis ce travail à un vieux pédagogue routinier ou à un jeune maître encore novice en méthodologie. En effet, d'après le *Journal de Québec*, le critique a signalé *vingt-trois fautes* : vingt-trois fautes dans deux volumes, l'un de 179, l'autre de 458 pages ; et quelles fautes ! Examinons-les avec soin, selon les divers titres sous lesquels on les a groupées.

1. Fautes d'impression.

"Page 7. 1ère ligne (*ou c*) au lieu de (*du c*)."

"Page 33. *Poivrière* pour *poivrière*."

"Page 79. *Chevalesque*, pour *chevaleresque*."

"Page 90. Mode *infinitif* pour mode *indicatif*."

Quatre coquilles en six cents pages et plus, dans une première édition, ne paraissent point un péché bien grave. Si l'on appliquait au critique la loi du talion, on trouverait, dans ses remarques mêmes, de plus lourdes fautes à sa charge. En passant, je relève les trois suivantes :

1o Deux coquilles en moins de trente lignes : *pape* 21, pour *page* 21 ; *robes* pour *rôles*.

2o Une énorme distraction : vingt fois le mot *page* pour le mot *leçon* !

3o Une confusion regrettable : rien, dans les notes, qui indique à quel volume se trouve telle ou telle faute.

2. Des lacunes et des définitions.

"Page 2, *voyelles composées*.—Rien sur cette question."
—C'est tout simple ; sa place naturelle n'est-elle pas au syllabaire ?

"Pas de définition d'une voyelle ni d'une consonne."
Le critique a sans doute oublié cet avis qui se lit dans les conseils méthodologiques placées en tête de l'ouvrage : "Le maître ne laissera passer aucune expression sans s'assurer que les élèves en ont l'intelligence." (Cours élémentaire, livre du maître, avis, page 2.)

"Page 4.—"Erreur du critique : c'est Leçon 4 et page 8, qu'il fallait dire.

"Pas de *diphthongue* dans le *cours élémentaire*."—Est-ce chose si importante pour un enfant qui débute ? Question de lecture plus que d'orthographe. "Il faut épargner aux jeunes enfants les définitions," dit M. Bréal.

Même observation au sujet de la remarque indiquée page 87.—Erreur du critique : c'est Leçon 87 et page 103.

"Page 13."—Erreur du critique : c'est Leçon 13 et page 15.

"Pas de définition ni du *masculin* ni du *féminin*."—Ici, le critique devrait féliciter les chers Frères du soin avec lequel ils écartent toute expression capable de chatouiller l'imagination des enfants et provoquer peut-être, de leur part, des questions naïves et fort embarrassantes. Admettons cependant la remarque du critique, et supposons que les Frères insèrent dans leurs "*Leçons de langue française*" ces deux définitions :

"*Masculin*, qui appartient au genre mâle." [Littré.]

"*Féminin*," qui appartient aux femmes ou leur est propre." [Ibid.]

Y a-t-il, dans ces deux définitions, grand avantage pour l'intelligence de l'enfant ? Et n'y a-t-il pas danger pour le cœur ?

Les deux autres lacunes soulignées concernent les *titres* des différentes *parties du discours* et l'omission de *cela* et *ceci*.

Les *titres* ne sont pas omis ; mais, à notre avis, ils sont mal placés. Nous aimerions à les voir en caractères saillants et sur une seule ligne.

Cela et *ceci* sont oubliés, ainsi que leur père *ce*, que le critique a oublié lui-même. Dans une prochaine édition, les chers Frères répareront, nous l'espérons, ces deux oublis qui, après tout, ne méritent pas l'ostracisme dont on frappe leurs ouvrages excellents à tous égards.

3. Disposition des matières.

Dans cette partie de ses notes, le critique, quoique peut-être élève d'une école normale, annonce qu'il aurait grand besoin de suivre un bon cours pédagogique. On ne sau-

rait, en effet, trouver des remarques plus en opposition avec les principes de la méthodologie que celles qu'il a soumises au Conseil. Je vais le démontrer par quelques autorités que monsieur le critique ne récusera certainement pas.

“Page 1.” “Conjugaison avant les verbes.”

“Cette méthode, que les Frères tiennent de leur Fondateur, est une preuve de l'habileté et du maître et des disciples dans l'art de l'enseignement. Tous les lexicologues et les grammairiens en renom, et même des ministres de l'instruction publique, en France, donnent gain de cause aux Frères sur ce sujet.

Il faut apprendre la grammaire par la langue, et non la langue par la grammaire, dit Herder. Comme la grammaire a été faite après la langue, dit aussi Spencer, elle doit être enseignée après la langue.

C'est à la parole, continue le P. Grégoire Girard, que sont remises les leçons du cours de langue. Nous attachons un grand prix aux exercices de conjugaison. Ainsi, loin de faire des recueils sur le nom, l'adjectif, le verbe, et de réunir sur ces parties ce qui les concerne, il faut s'attacher au fond du langage, commencer par le commencement, aller pas à pas, du simple au composé, et apprendre aux enfants à penser, pour leur apprendre à comprendre et à parler la langue de l'homme.

Et le célèbre Cordelier parlait d'expérience.

Je termine les citations sur ce point par le témoignage d'un pédagogue éminent que la mort vient de ravir à l'enseignement :

La conjugaison, dit-il, est l'âme des langues. Sur le verbe roule tout ce que nous pensons et disons des personnes et des choses. Ce mot par excellence réclame donc une étude tout à fait spéciale et continue. A quel moment doit-on aborder le verbe ? Faut-il attendre qu'on ait vu le nom, l'article, l'adjectif, le pronom ?

Revenons à notre modèle, la mère. Après *maman*, voici : *maman, promener ; maman, boire, coucher, dormir*. . . . Les actions accompagnent les noms. . . . Et, quand l'enfant nous arrive, il conjugue. Sans retard, et toute l'année, exerçons donc les élèves à la conjugaison—orale avec les enfants qui ne savent pas écrite,—orale et quelquefois écrite avec les enfants plus avancés.

“Page 8.”—Erreur du critique : c'est Leçon 8 et page 9. “Définition d'une proposition et du verbe trop tôt (Déjà analyse logique).”

—Eh ! oui, mon cher monsieur, et cette analyse logique-là est, pour les enfants, beaucoup plus simple que les *voyelles composées* et les *diphthongues* que vous réclamez pour les premières leçons.

Chez sa mère, dit M. Trouillet, l'enfant parlait. Et en parlant, que faisait-il ?—Des propositions : *je suis sage, le temps est beau, les prés sont fleuris*. etc. L'école, pour l'enfant, s'ouvre sur les genoux maternels ; au maître de continuer l'œuvre ébauchée par la mère.

En 1857, M. Duruy écrivait :

Tout enfant qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école apporte avec lui, sans en avoir conscience, la connaissance pratique des principes du langage, l'usage (plus ou moins défectueux) des genres, des nombres, des conjugaisons ; sans qu'il s'en rende compte, il distingue les différentes espèces de mots. Qu'y a-t-il donc à faire ? Non pas à l'effrayer par l'étalage d'une science qui déguise sa stérilité sous la fantasmagorie des mots, mais tout simplement à l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine et répète machinalement.

M. Bréal parle de même :

Quand l'enfant entre à l'école, dit-il, il apporte son vocabulaire déjà formé, sa langue déjà toute faite. . . . Mais à peine est-il assis sur les bancs de la classe qu'on le traite comme s'il avait le français à apprendre et comme s'il avait été sourd et muet jusqu'au jour de son entrée à l'école. Soyez donc surpris que cette étude le laisse froid ! Ah ! si le maître, au lieu de tout glacer, au lieu de faire tourner aux enfants en aveugles, quelques manivelles grammaticales, voyait autre chose dans l'enseignement du français que les creuses subtilités qu'on a décorées de ce nom !

L'enfant, si jeune qu'il soit, dit M. Gréard, est capable de créer lui-même les exemples sur lesquels on lui fait reconnaître la nature et l'usage de la langue : il a dans l'esprit des *propositions simples* toutes faites ; il les possède fort inconsciemment, sans doute, mais il les possède : ses jeux, les objets qui l'entourent lui en fournissent incessamment la matière, il ne demande qu'à les exprimer. La seule chose nécessaire alors, c'est, en stimulant cette faculté naturelle d'invention, de tenir la main à ce qu'il exprime correctement tout ce qu'il invente.

Encore un mot, un mot d'or que j'offre aux méditations de monsieur le critique :

Si donc, dit M. Trouillet, c'est par le contact avec des personnes qui *parlent* que les enfants s'habituent à *parler*, et si l'école a pour

but d'apprendre à *parler*, comme à *écrire correctement*, notre rôle n'est-il pas tout tracé ? attendrons-nous qu'ils puissent *écrire* leurs petites phrases ? C'est là l'erreur que nous voulions signaler ; avant la *composition écrite*, il y a la *composition orale* ; avant le travail de plume, le travail de tête. En sorte que, pour nous, les exercices, — non de *style* et de *rédaction*, — mais d'*invention* et de *composition*, doivent commencer le jour même où le petit enfant de cinq ou six ans met le pied à l'école.

—“ Page 10. “ Comment les enfants peuvent-ils écrire ces dictées *avant* d'avoir étudié les *parties du discours* ? ”

— Ici encore, le critique a été distrait. Je le prie d'ouvrir le livre de l'élève, page 7, et il y trouvera réponse à sa question. La dictée qui l'effraie se trouve dans le livre de l'élève ; c'est donc pour celui-ci une simple question de lecture accompagnée de petits exercices en rapport avec les leçons de grammaire précédentes. Mais, comme monsieur le critique me paraît complètement étranger aux divers procédés d'enseignement, je vais lui dire, pour cette fois, comme on y procède :

Tous les élèves du cours élémentaire savent lire. Ils prennent leur livre, l'ouvrent à la page 7 et lisent cette dictée *trop précoce* (!) qui a pour titre : *Le respect filial*. Après chaque phrase, le maître arrête le lecteur et interroge l'un, l'autre, sur la signification de tel mot ; demande si besoin est, combien il y a de voyelles, de consonnes, de syllabes dans tels mots ; où l'*e* est surmonté d'un accent grave, d'un accent aigu ou circonflexe. Comme les élèves ont étudié tout ceci dans les quatre premières leçons, ils n'ont pas à faire un effort surhumain pour cette téméraire première dictée.

De plus, comme viennent de le dire les maîtres dans l'art d'enseigner, les enfants apportent à l'école toute une petite grammaire ; le maître, s'il est habile, peut faire, sur le texte de la dictée, une grande variété d'exercices aussi utiles qu'intéressants, et toujours à la portée de son petit monde.

“ Page 26. ” — Erreur du critique : c'est Leçon 26 et page 31.

“ Page 28. ” — Erreur du critique : c'est Leçon 28 et page 38.

"Page 38."—Erreur du critique : c'est Leçon 38 et page 45.

Toutes ces remarques sont relatives à une même chose : la *dérivation*, la *formation des mots*. Je laisse, ici encore, les maîtres nous dire comment les Frères ont saisi et réalisé leur pensée pour l'enseignement de la langue française. Notons seulement que ces maîtres parlent de la *dérivation* pour le COURS ÉLÉMENTAIRE et que celle que l'on censure dans les "*Leçons de langue française*" se trouve dans le COURS MOYEN, qui est d'un degré supérieur.

L'étude rationnelle des mots, malgré son importance capitale, dit le vieux maître Trouillet, n'a pas encore trouvé place dans nos écoles, et cette *lacune* est pour beaucoup dans la stérilité constatée de notre enseignement grammatical.

Deux moyens, outre l'usage qui est le moyen par excellence, s'offrent à nous pour étudier les mots dans leur signification, l'*étymologie* et l'*analogie*.

L'*étymologie*, non pas l'étymologie savante, mais l'étymologie usuelle, facile, qui permet de grouper les mots par *familles* et de passer alors du sens de l'un au sens de tous les autres.

Cette étymologie *pratique*, tout à fait à la portée des enfants des écoles primaires, est éminemment propre à rendre compte de la fonction de nos mots, de leur orthographe, du sens intime et de la portée de chacun d'eux, des rapports et des différences de sens qui peuvent les réunir ou les séparer.

Nous venons, je suppose, de rencontrer dans la lecture, dans la dictée ou dans l'exemple de grammaire cité par un enfant, le mot *battre*. Nous faisons écrire ce mot au tableau noir. Puis, après en avoir fait donner la *signification*, nous adressant à toute la division, ou même à toute la classe :

Eh bien, mes enfants, leur dirons-nous, ne connaissez-vous pas quelques mots qui ressemblent beaucoup à celui-là ? N'avez-vous pas rencontré souvent, ne vous êtes-vous pas servis vous-mêmes d'expressions semblables à celle-là, et par le sens et par la composition, c'est-à-dire, par les lettres qui la forment ? Voyons, cherchons ensemble. *Combattre, rebattre, débattre, abattre* : ne sont-ce pas là des mots qui ont tous l'air d'être formés de *battre* ?—Certainement.—Cherchons encore.—Comment appelle-t-on l'action que font parfois de mauvais enfants, qui se battent ?—Une *batterie*.—Et lorsque ce sont deux armées ennemies qui se rencontrent et qui se disputent la victoire ?—Une *bataille*.—Bien.—Et lorsque les deux armées n'ont pas engagé toutes leurs forces, lorsqu'une partie seulement de ces armées s'est battue, ce qui arrive ordinairement avant une grande bataille ?—Un *combat*.—Très bien. Cherchons donc encore ? Et les enfants, à l'envi, s'empressent de crier : "*Bataille, batailleur,*

bataillon, battue, batteur, battement, battoir, etc." Tous les cemp-sés et les dérivés du verbe *battre* défilent avec rapidité.

■ Quand les enfants ont fait ainsi deux ou trois collections de mots de ce genre, ils sont aptes à comprendre ce que c'est qu'une *famille de mots*.

Vous savez bien, leur dira l'instituteur, ce que c'est dans le monde qu'une *famille* ? On appelle ainsi, n'est-ce pas, la réunion des personnes du même sang, des parents, comme le père, la mère, les enfants, les frères, les sœurs, les nièces, les neveux, les cousins, qui souvent vivent en commun sous un même chef, le *père* de la famille. Or, vous avez remarqué qu'il y a presque toujours entre les individus d'une même famille, une certaine ressemblance *physique*, soit dans les traits du visage, soit dans le geste, le son de la voix, etc., ce qu'on appelle *air de famille*, et aussi une ressemblance *morale* résultant de la conformité des idées, des penchants, de ce qu'on appelle, en général, le *caractère*. Et cette communauté d'origine est parfois tellement indiquée qu'en apercevant un individu pour la première fois, nous jugeons de suite qu'il doit appartenir à telle famille que nous connaissons, dont nous avons été à même d'étudier le type, les mœurs, les habitudes.

Eh bien, mes enfants, regardez un peu tous ces mots que nous avons écrits sous le mot *battre*. Ne retrouvez-vous pas, dans tous, les lettres principales et la prononciation du mot *battre* ? C'est là leur ressemblance *physique*. Ne voyez-vous pas aussi, d'après l'explication que nous avons donnée du *sens*, de la *signification* de chacun d'eux, que tous aussi renferment l'idée de *battre* ? C'est leur ressemblance *morale*. Tous ces mots peuvent donc être considérés comme venant, comme formés du mot *battre* : le mot *battre* est leur *père*, et ils en constituent la *famille*.

Nous n'irons pas plus loin pour le cours élémentaire. Nous nous garderons bien de faire quoi que ce soit qui ressemble à de la science. Nous ne nous servirons pas même des mots techniques : *affixes*, *préfixes* et *suffixes*. Non ; les enfants savent ce que c'est qu'une *syllabe* : cela suffit. Nous dirons : les *syllabes qui commencent* ou les *syllabes initiales*, les *syllabes qui terminent* les mots ou les *terminaisons*. Mais nous ne laisserons pas de donner, ou mieux, de faire découvrir aux enfants le sens de ces syllabes, qui viennent ainsi modifier le sens du mot *primitif*, du *simple*.

Ainsi, nous voulons, par exemple, faire comprendre aujourd'hui le sens de la syllabe initiale *in* (éveillant une idée de négation). Nous envoyons un élève au tableau, et nous lui faisons écrire les mots suivants sur une même colonne verticale : *égal*, *abordable*, *fidèle*, *humain*, *certain*, *salubre*, etc., puis, en regard, les mots *inégal*, *inabordable*, *infidèle*, *inhumain*, *incertain*, *insalubre*, etc. Nous demandons d'abord le sens des premiers, et nous aidons, par des exemples, les enfants à le trouver. Immédiatement après, ils nous donnent eux-mêmes, sans embarras aucun, le sens des composés de

la seconde colonne, et ils en déduisent la signification de la syllabe initiale IN.

Voulons-nous, un autre jour, rechercher la modification de sens apportée à un mot primitif par la terminaison *able*, un enfant écrit au tableau, sous la dictée du maître ou de ses condisciples, les mots suivants : *aimable*, *louable*, *instable*, *faisable*, *blâmable*, *détestable*, *agréable*, etc. Et rien n'est plus facile au maître que de faire découvrir à ses élèves que la terminaison *able* marque une *disposition*, une *aptitude*, une *manière d'être*, une *qualité* ; que le sens peut en être rendu par l'expression : *qu'on peut* ou *qu'on doit* : *aimable*, qu'on doit aimer ; *blâmable*, qu'on doit blâmer ; *faisable*, qu'on peut faire, etc.

C'est à cela que nous bornerons nos exercices étymologiques dans la *division élémentaire*.

Dans le *cours intermédiaire* — ou *moyen*, — comme nous nous adressons à des élèves déjà préparés par les exercices du cours élémentaire, nos leçons revêtiront un caractère plus régulier, plus suivi. Nous ne chercherons pas à dissimuler la méthode : les classifications, au contraire, apparaîtront ; et l'élève découvrira, dans les exercices qui lui seront donnés, la logique et la filiation des idées qui existaient déjà dans ceux du cours précédent, mais qu'il n'avait pas remarquées.

Enfin, dans l'étude des *familles de mots*, il leur fera voir comment un *composé* peut recevoir une seconde et même une troisième *préfixe* pour former des composés *secondaires* ou *tierstiaires* ; comment l'addition d'une nouvelle désinence donne de même des dérivés *secondaires* et *tertiaires* ; il distinguera les *juxtaposés* des *composés*, et indiquera la marche à suivre pour trouver le radical et pour *ordonner* le tableau d'une famille.

Ce serait un spectacle intéressant pour nos grands élèves de voir se dérouler, sous la subordination d'une racine commune, d'abord les dérivés directs, puis les branches particulières se rattachant au mot primitif par la communauté étymologique. Ainsi se déroulera sous ses yeux, dit Mazure, le tableau généalogique de notre idiome, l'échelle des idées, à partir du radical auquel tous les dérivés sont subordonnés. Il verra ainsi comment, en partant d'une idée simple et procédant par la logique naturelle, l'esprit a formé des classes et des groupes, et amené des gerbes d'idées ; comment l'espèce se subordonne au genre, le particulier à l'espèce ; comment, enfin, la racine étant posée, on voit, grâce à la sève qui s'épanche et circule, sortir tour à tour la tige, les branches, les rameaux, tout ce qui constitue, si l'on peut parler ainsi, la germination d'une langue.

Dans la parole si vive et si imagée, si simple et si claire du vieux maître, nous venons d'entendre tous les maîtres modernes : les P. Girard, les Michel, les Jullien, les Larousse, les Péliassier, etc, etc. La plupart des autorités

que j'ai citées appartiennent à la libre-pensée ; mais si elles ont pris la haine des sectes contre l'enseignement congréganiste, elles ont eu le bon sens de conserver ce que cet enseignement a de rationnel, de pratique. Au fait, tous nos pédagogues modernes ne sont guère que des geais parés des plumes du paon.

Cette double vérité, les feuilles anglaises viennent de la répéter sur tous les tons à propos de l'exposition de Londres. Notre critique n'a point lu ces témoignages si glorieux pour les disciples du Vénérable de la Salle : l'intérêt que je prends à ses progrès pédagogiques me fait un devoir de les lui citer.

"Les Frères, dit THE BOARD SCHOOL CHRONICLE, ne s'en sont pas tenus aux vieilles routines ; ils ont senti la nécessité de nouvelles méthodes, pour la formation scientifique de leurs maîtres et l'encouragement de toutes les améliorations. Au milieu de leurs succès, ils sont modestes ; mais il est évident qu'ils ont employé depuis des années les *meilleures méthodes* prônées aujourd'hui."

"Avant de quitter cette admirable exposition, dit le JOURNAL OF EDUCATION, nous ne pouvons nous empêcher de demander comment s'obtiennent des résultats si étonnants ?"

"Par la foi, répondraient les Frères, et c'est, nous le croyons, l'unique explication possible, quoique nous, nous l'eussions dit dans des termes légèrement différents. Il s'en suit que des hommes travaillant dans cet esprit inventeront ou adopteront les bonnes méthodes."

"Y a-t-il chez eux quelques défauts à la cuirasse ? Le pied fourchu que tout bon protestant croit inséparable de tout membre de congrégation religieuse apparaît-il sous l'habit noir des Frères ? Tout ce que nous pouvons dire, c'est que nous ne l'avons pas aperçu."

L'œil fourchu de notre critique a été plus malin : ne trouvant pas le pied fourchu, il l'a inventé !

Le *Times* parle comme les journaux déjà cités :

"Bien que dans quelques-unes de leurs désirables méthodes les Frères pourraient ne pas se recommander au protestantisme anglais, il n'y a pas le *moindre doute* que sur le terrain de l'éducation pratique, l'ensemble de l'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes n'a pas été surpassé, et a été *rarement égalé*."

"Aux États-Unis et au Canada, ils ont conquis une position sûre et respectée. Les Frères ne sont admis dans la corporation qu'après des épreuves répétées ; tous semblent recevoir une sérieuse formation. Leurs méthodes d'enseignement ont pris de merveil-

leurs développements dans ces dernières années, comme il est facile de le constater en visitant la salle 5."

"Le degré atteint, non par quelques élèves, mais par l'ensemble des classes, est fort élevé, dit à son tour *The Athenæum*. Naturellement presque tout dépend du savoir et de l'habileté des maîtres, et c'est ici que les idées de De La Salle, qui fonda en 1680 les Frères des Ecoles chrétiennes, ont eu une influence marquée sur toutes les écoles élémentaires de France. La doctrine capitale de De La Salle, que l'instituteur doit être formé pour son œuvre, qu'il doit être rendu habile dans l'art d'enseigner et d'animer la jeunesse, et qu'il doit s'entourer de respect et d'honneur, toutes ces idées ont été adoptées par l'Etat."

A quoi le *Pall Mall Gazette* ajoute :

"Le système des Frères semble être tout honnêtement résumé dans ces mots : *Sens commun appliqué à l'éducation* ; cependant, quelque peu flatteur que ce soit pour la nation anglaise, j'affirme que toute personne désireuse d'assurer le succès de nos méthodes peut aller s'y convaincre que nous avons encore bien des choses à apprendre."

"Cet Institut est une Société d'instituteurs laïques, fondée en France, il y a deux cents ans, par le Vénérable Docteur De La Salle, chanoine de Reims, qui, pour se mettre en harmonie avec le caractère de sa Société, aussi bien que pour pouvoir lui donner tout son temps, se démit de sa dignité ecclésiastique. La manière honnête dont l'éducation des pauvres était négligée sous le règne de Louis XIV toucha le cœur du digne prêtre et donna au monde un réformateur de l'instruction populaire. Aujourd'hui, que ces méthodes s'imposent aux éducateurs, nous voyons de combien il devança son époque. Grâce à sa sagesse, à son énergie et à son esprit organisateur, nous possédons, aujourd'hui, une immense société de missionnaires d'éducation, reconnus compétents et remplis de zèle pour l'instruction et la formation de la jeunesse."

"La grande préoccupation de De La Salle fut d'organiser un corps d'instituteurs travaillant en apôtres, non pas en mercenaires ; et il faut avouer que l'incomparable sacrifice de lui-même (*unique self sacrifice*), fait par le Frère, le place dans un rang exceptionnel parmi les éducateurs de l'enfance."

Aussi le jury international de Londres, dont les journaux nous apportent un écho affaibli, a-t-il décerné à nos bons Frères du Canada, pour leurs méthodes, leurs livres et leurs travaux scolaires, la plus haute récompense : un DIPLÔME D'HONNEUR. Et ces mêmes livres, ces mêmes méthodes que le jury couronne à Londres, notre critique leur refuse son approbation, à moins que, préalablement,

les auteurs ne retirent de ces ouvrages : ce plan, cette méthodologie, ces procédés qu'on a admirés outre-mer, et qu'on y introduise les *diphthongues* et les *voyelles composées* ! Et le Conseil, endossant ce verdict, le laisse publier sur les toits ! Qu'on dise qu'il n'y a rien de fourchu là-dedans !

Nous laissons de côté quelques observations tout aussi peu fondées que celles que nous venons d'étudier. Ce que nous avons dit suffit à démontrer que le critique, dans les notes qu'il a soumises au Conseil, ne peut guère invoquer, pour justifier son travail, que le bénéfice d'une bonne volonté. Certes, cette bonne volonté était grande, puisque, manque de fautes sérieuses, il s'est vu réduit à ramasser quatre coquilles et à substituer à d'éminentes qualités des défauts imaginaires.

Puisque tel est son zèle pour la réforme de l'enseignement et la pureté de notre belle langue, nous allons lui indiquer un champ assez vaste pour qu'il puisse, non pas y glaner quelques épis, mais y moissonner à pleines mains des gerbes pesantes.... de coquilles et autres grains : nous voulons parler de deux petits volumes écrits par M. F.-X..... approuvés par le Conseil et élevés déjà, l'un à la 8e, l'autre à la 18e édition.

ABRÉGÉ D'HISTOIRE DU CANADA À L'USAGE DES
JEUNES ETUDIANTS DE LA PROVINCE DE QUÉBEC, PAR
F. X....., Professeur à l'Ecole Normale-Laval, Ap-
prouvé par le Conseil de l'Instruction Publique.—
8e Edition.

1. Fautes d'impression ou d'orthographe.

Avant la 1ère page.—“Ecole Normale-Laval,” pour *Ecole Normale Laval*.

Page 5.—“*Bourgage*,” pour *bourgade*.

Page 6.—“Hochelaga était *bâtie*.”

Page 7.—“Le *printemp suivants*.”

Page 11.—“Ils étaient *très-intelligents*” pour *très intelligents*.

Page 11.—“*Quels* étaient les principales tribus..... ?”

Page 17.—“Par *Chamlpain*,” pour par *Champlain* !

Page 17.—“*Quelles furent les principaux villages...?*”

Page 17.—“*Quelle tenue,*” pour *quelle tenure?*

2. Erreurs historiques.

Page 3.—“A son troisième voyage, en 1497...”

Ce voyage eut lieu, non en 1497, mais en 1498.

Page 9.—“Les 7 *Provinces* du Canada et l'immense territoire du *Nord-Ouest* ont été colonisés *par la France*.”—Comment la France a-t-elle colonisé le *Manitoba*, la *Colombie Anglaise* et le territoire du *Nord-Ouest*, puisqu'elle perdit le Canada en 1763 ?

Page 18.—“Plusieurs seigneurs français ruinés laissèrent leur patrie, et vinrent se fixer dans la Nouvelle-France; ils amenèrent avec eux une partie de leurs serfs, etc.”

M. le Professeur a sans doute oublié que le servage fut aboli avec la féodalité au *moyen-âge*.

3. Non-sens, Equivoques, Solécismes, etc.

Page 3.—“Christophe Colomb révéla à l'Europe..... Les principales puissances maritimes de cette époque *s'empressent* d'y envoyer des découvreurs.”—Magnifique solécisme !

Page 3 —“Bientôt après, une foule d'aventuriers à la *recherche de cette terre* de richesses merveilleuses *parcourent l'Amérique*.”

—Ils étaient apparemment fort distraits, puisqu'ils la parcouraient sans la voir : ils la *recherchaient* !

Page 3.—“On n'a pas donné le *nom de Colomb* au Continent qu'il découvrit..... C'est à *Améric Vespuce* qu'était réservé *cet honneur*.”

—Quel honneur ? De donner au nouveau continent le nom de Colomb, répond la grammaire ; M. le Professeur veut parler sans doute du nom d'*Améric*.

Page 3.—“C'est une des nombreuses injustices dont les *Espagnols* se rendirent coupables envers cet illustre navigateur.”

—Voilà pour le texte ; voici la question : De quelle injustice l'*Europe* s'est-elle rendue coupable envers Colomb ?

Page 4.—“ Jacques Cartier visita le golfe St-Laurent, découvrit le Canada.”

—Le golfe St-Laurent est-il donc loin du Canada ?

Page 5.—“ I^e 19, Cartier s'embarqua sur l'Emérillon pour se rendre à Hochelaga. A 15 lieues plus haut il s'arrêta à une *bourgade* appelée *Achelai*.”

—A 15 lieues plus haut que quelle place ? Le sens répond, qu'Hochelaga,—où il allait. M. le Professeur a voulu dire plus haut que Québec.

Page 7.—“ Roberval vint se fixer, en 1542, à Charlesbourg Royal, que Cartier venait de quitter et changea son nom en celui de France-Roy.”

—Son nom, lequel ? Est-ce celui de Roberval ? est-ce celui de Charlesbourg-Royal ?—Le bon sens pense que c'est celui-ci ; la phrase de M. le Professeur dit que c'est celui là.

Nous en passons et des meilleures !

En voilà bien assez pour moins de vingt pages ! En voilà bien assez pour mériter au célèbre *Abrégé* cet éloge du *Journal de l'Instruction Publique* : “ C'est le premier ABRÉGÉ de ce genre que nous voyions aussi bien réussi ! ”

Huitième édition !!!

La couverture a eu moins d'écoulement ; elle porte :
Septième édition.

TRAITÉ ELÉMENTAIRE D'ARITHMÉTIQUE par F.X....,
Professeur de Mathématiques à l'Ecole Normale Laval. Approuvé par le Conseil de l'Instruction Publique de la Province de Québec. DIX-HUITIÈME EDITION. *Revue, corrigée et augmentée.*

1. Fautes d'impression ou d'orthographe.

Avant la 1^{ère} page—“ *Dixhuitième* édition,” pour *dix-huitième* édition.

Page 9—“ Quelle somme lui ont *rapporté* ces ventes ? ”

Page 11—“ *Faites les suivre*,” pour *faites-les suivre*.

Page 12—“ Des *souilliers*,” pour *des souliers* : deux fautes en un mot !

Page 12—"Marbres," pour billes.

Page 18—"Epemple," pour exemple.

Page 24—"Je multiplle," pour je multiplie.

2. Questions saugrenues et Problèmes inintelligibles.

Page 1—"Qu'est-ce qu'un nombre fractionnaire ou une fraction ?"

—Lequel des deux, M. le Professeur ?

Page 2—"Multipliez les exercices oraux ou de bouche."

—Exercices de bouche : la mouè, par exemple.

Page 8—"Pour faire l'addition, j'ajoute les chiffres de la colonne des unités ?"

—A quoi ?

Page 8—"Comment fait-on la PREUVE de l'addition ?
"Pour faire la preuve de l'addition, je recommence l'opération en sens contraire....."

A cette question : Comment fait-on.... un élève qui saurait sa grammaire répondrait : on commence... Mais monsieur X.... semble si heureux, si content de lui-même qu'il se hâte de substituer son *je* à l'*on* grammatical. Un solécisme de plus ou de moins, péccadille !

M. le Professeur recommence l'opération par le sens contraire ! Il l'a commencée par la droite ; alors il la recommence par la gauche, côté vers lequel, apparemment, son sens est orienté.

Page 11.—"Tous les exercices de CALCUL ORAL et de CALCUL MENTAL doivent être faits de vive voix et de tête".

—Excellent moyen de faire parler avant de réfléchir !

Page 15.—"Le Canada fut découvert en 1535 par Jacques Cartier. Combien d'années se sont écoulées jusqu'en 1881 ?"

—Est-ce depuis la découverte du Canada ou depuis l'invention de la poudre ?

Page 17.—"Je dois \$0.80 centins ; j'en donne 60. Reste dû 20 ; j'en reçois 30 ; je possède 50 cts."

—Et c'est toute la donnée ! Encore, si elle était française ! Voilà un problème qui défie le génie d'Archimède.

Page 23.—"Un bœuf à l'engrais peut produire 40,850

livres de fumier par an. Combien donneront 20, 30, 50, 70 bœufs ?”

—Est-ce de livres de fumier, de livres de viande, ou de coups de corne ?

Page 32.—“Partagez 7,260 carottes, 24,280 betteraves, 7,000 navets entre 4, entre 5, entre 10 bœufs.”

—Comment partager ces légumes ? Est-ce en parties égales ? Est-ce en proportion de la taille ou de l'appétit ? Mystère. . .

Page 64.—“Qu'est-ce qu'évaluer une fraction ?”

“Evaluer une fraction, c'est en trouver la valeur en une dénomination plus basse que celle à laquelle appartient cette fraction.”

“*Comment EVALUEZ-VOUS une fraction ?*—REGLE.—Je multiplie le numérateur par le nombre qui exprime combien il faut d'unités de la dénomination suivante plus basse pour faire une unité de celle à laquelle appartient la fraction ; ensuite je divise le produit par le dénominateur ; s'il y a un reste, je le multiplie par le nombre qui exprime combien une unité de cette dernière dénomination contient d'unités de la suivante, et je divise le produit par le dénominateur, et ainsi de suite : les quotients donnent la valeur de la fraction.

“Pour évaluer une fraction décimale, je multiplie le numérateur comme ci-dessus ; je sépare à la droite du produit autant de décimales qu'il y en a à la droite du point ; et je continue l'opération sur les décimales ; les entiers donnent la valeur de la fraction.”

“Bien fin monsieur le Professeur, s'il comprend ce qu'il a voulu dire, malgré les sept lumineux *je* qui éclairent cette démonstration !

...“Les spectateurs, dans une nuit profonde, Ecarquillaient les yeux, et ne pouvaient rien voir : L'appartement, le mur, tout était noir.

“Ma foi, disait un chat, de toutes les merveilles Dont il étourdit nos oreilles, Le fait est que je ne vois rien.

—Ni moi non plus, disait un chien.

“Moi, disait un dindon, je vois bien quelque chose ;

Mais, je ne sais pour quelle cause,
 Je ne distingue pas très bien."
 Pendant tous ces discours, le Cicéron moderne
 Parlait éloquentement et ne se lassait point.
 Il n'avait oublié qu'un point,
 C'était d'éclairer sa lanterne."

Inutile d'explorer davantage cette mine si féconde. Les deux volumes que j'ai entre les mains sont une mosaïque de fautes d'orthographe, d'erreurs historiques, d'incorrections grammaticales, de questions énigmatiques, de démonstrations inintelligibles, etc. Du commencement à la fin, il n'y a peut-être pas *une page* qui ne renferme quelque faute d'un genre ou d'un autre. Il n'y a pas jusqu'aux prénoms de l'auteur que ne soulignerait un élève bon correcteur ; mais ce volume d'arithmétique que je tiens, oh ! quel livre classique ! et il porte deux fois ce titre :

Dixhuitième édition
Revue, corrigée et augmentée.

De tout ceci, Monsieur le Rédacteur, vos lecteurs tireront les conclusions. Je me borne à poser deux simples questions :

1o Comment, sur l'avis d'un critique aussi notoirement incapable, notre Conseil refuse-t-il d'approuver les ouvrages des Frères, ouvrages que le jury de Londres, après des considérants si bien motivés, vient de couronner d'un *Diplôme d'honneur* ; tandis que, les yeux fermés, dirait-on, le dit Conseil donne son approbation aux ouvrages de M. X qui, grâce à ce haut patronage, se voit dix-huit fois père d'un volume dont pas une page ne serait acceptée par un jury d'examen pour le brevet ?

2o Comment expliquer l'empressement de nos deux feuilles pédagogiques, l'*"Instruction primaire"* et le *"Journal de l'Instruction Publique,"* à publier les vingt-trois fautes des chers Frères, tandis qu'elles ont gardé un silence de mort sur le succès de ces mêmes religieux, succès pourtant si glorieux pour notre Canada ? Est-ce tactique ? est-ce dévouement à la cause de l'éducation ? Le

public répondra : " Dans tout cela, il y a quelque chose de *fourchu*."

En terminant cette lettre, je tiens à vous remercier, Monsieur le Directeur, de la bienveillante hospitalité que vous m'avez accordée dans votre estimable journal. Mon intention, en écrivant ces lignes, a été de rendre des services multiples dans la cause de l'éducation, service à notre Conseil de l'Instruction publique, que le critique inexpérimenté représente, sous de singulières couleurs, aux yeux des pays européens qui viennent de prodiguer de si magnifiques éloges aux méthodes et aux ouvrages des Frères de la Doctrine chrétienne ; service à ces bons religieux dont les livres seront mieux appréciés et plus universellement suivis ; service à M. le Professeur X..... qui reverra et corrigera plus soigneusement encore sa prochaine édition d'Histoire et d'Arithmétique ; service à notre jeunesse canadienne qui, instruite par des procédés plus rationnels, éclairée par des ouvrages plus châtiés et plus intéressants, travaillera avec une nouvelle ardeur à préparer à la patrie de bons chrétiens et de bons citoyens.

Veillez agréer, M. le Directeur, etc.,

UN INSTITUTEUR CANADIEN.